

Les compétences évaluatives des formateurs d'enseignants

JORRO Anne

Université de Provence
UMR-ADEF
2005

Mots clés : compétences évaluatives, paradigme de la réflexivité, accompagnement, compétences sémiotiques, référentiel de compétences.

Résumé : Dans cette communication, je présenterai une recherche exploratoire conduite auprès de formateurs d'enseignants dont les missions d'accompagnement des professeurs - stagiaires supposent des compétences évaluatives. Or, les formateurs d'enseignants entrevoient quasi naturellement la nécessité de gagner des compétences analytiques sur l'activité observée. Ces professionnels recourent plus volontiers à des moments d'analyse de pratiques et déclarent éprouver des difficultés à investir l'évaluation perçue alors comme une pratique normative. De telles représentations révèlent un rapport déficitaire à l'évaluation. En effet, les pratiques évaluatives sont contournées voire masquées par le paradigme de la réflexivité qui, introduisant l'idée de distanciation, offre un espace-temps singulier. Dès lors, des conceptions contrastées sont énoncées si bien que les compétences analytiques inscrites dans les missions du maître formateur semblent plus légitimes que les compétences évaluatives, alors comprises comme des pratiques de contrôle, voire comme des jugements de valeur.

La recherche entreprise consiste à repérer les points qui posent problème aux formateurs dans le champ de l'évaluation. Nous avons conduit une quinzaine d'entretiens auprès des maîtres – formateurs afin de saisir la nature des difficultés rencontrées et dans le but d'identifier les compétences évaluatives susceptibles d'être mobilisées par le formateur dans ses missions d'accompagnement.

Des savoirs professionnels à questionner

Les textes officiels portant sur les missions des maîtres formateurs tendent à valoriser les visites conseils comme autant de situations d'accompagnement des professeurs stagiaires sans stipuler clairement la part de l'évaluation. Au coeur du dispositif, la réflexivité est soulignée ce qui n'empêche guère le halo qui l'entoure. Que signifie la réflexivité pour les professionnels de la formation ? Pour la plupart des acteurs, il s'agit de mener une analyse approfondie d'une séance observée sans que le lien avec l'évaluation formative ne soit mentionné. La réflexion sur l'action est ainsi déclinée du point de vue de la conceptualisation de l'action sachant que, de son ressenti premier, le professeur stagiaire évoluera vers une problématisation de la séance. Les compétences réflexives en jeu visent le plan de la

conceptualisation (Saussez, Ewen, Girard 2001). Ce savoir – analyser (Altet 1996) représente une compétence majeure qui ne peut dans le même temps occulter ce qui relève de la professionnalité d'un enseignant, à savoir sa capacité à s'autoévaluer et à agir dans le sens d'un développement de ses capacités. Or, sur cet aspect précisément, bien des points restent dans l'ombre :

- Quel usage est fait du référentiel métier ?
- Quelles évaluations sont conduites à propos des compétences et des gestes professionnels à incorporer en début de carrière ?

Ces questions embrassent ! Il se pourrait bien que la mission d'accompagnement, ouverte à la réflexivité ne masque les enjeux réels de professionnalisation en terme d'évaluation d'une activité. En effet, le paradigme de la réflexivité qui se développe dans le champ de la professionnalisation des enseignants semble valoriser les démarches de rationalisation des pratiques, ce qui est pertinent si elles ne fonctionnaient pas en circuit fermé. Or, le vent de l'analyse semble recouvrir la régulation de l'action et c'est là, de notre point de vue, un problème majeur. Les pratiques évaluatives semblent étrangères au genre réflexif alors qu'elles correspondent à un haut degré de réflexivité. Dans les entretiens, un maître formateur reconnaît qu'il se « régale à faire de l'accompagnement en étant au minimum évaluateur et au maximum co-formateur ». Les formes plus pragmatiques qui impliquent alors des décisions d'ajustement et introduisent les praticiens vers le principe de la régulation de l'action sont en quelque sorte masquées par un surinvestissement de la formation sur les démarches analytiques. Il semble donc que dans le champ de la formation, les savoirs professionnels se ventilent en savoirs emblèmes et en savoirs clandestins !

Ce qui se dit, ce qui se fait autour de l'évaluation

Lors des entretiens, les maîtres formateurs décrivent leur mission d'accompagnement comme la résultante d'un apprentissage sur le tas dont ils ressentent parfois les limites. Les témoignages des formateurs convergent vers trois points qui paraissent particulièrement critiques.

1- Les confusions entre analyse et évaluation

Décrire une situation dans son grain le plus fin ne revient pas à l'évaluer. L'évaluation suppose une clarification des références professionnelles en l'occurrence de compétences professionnelles à incorporer en cours de formation. L'évaluation suppose la communication d'un système d'exigence amenant le stagiaire à définir un, voire plusieurs objectifs de développement. Tandis que l'analyse tient dans la caractérisation d'une situation ou d'une activité, l'évaluation déclenche la régulation de cette situation par la détermination d'axes de travail. La définition de Stufflebeam (1980) reste d'actualité « the purpose of evaluation is not to prove but to improve ». La mise au jour d'un souhaitable sans lequel des ajustements ne seraient pas pensables est au cœur de la relation de co-évaluation ; mais cet élément déclencheur d'un dialogue formatif fait l'objet de craintes chez les formateurs qui ont alors tendance à considérer exclusivement la dimension normative. Le processus d'évaluation semble renvoyer une image contraignante, voire ingrate alors qu'il consiste précisément à définir un enjeu de développement. Les modalités déontiques qui habitent toute pratique régulatrice gênent les acteurs qui évoquent plus volontiers une sensibilité ethnographique. En effet, l'ethnographe développe une observation qui le conduit à dégager des analyseurs tandis que l'évaluateur sur la base d'une observation croisée avec un référentiel déterminera des

perspectives d'ajustement, ce que certains formateurs réduisent au jugement de valeur ! Le fait de décrire précisément une situation ne revient pas à se positionner sur des régulations possibles. Finalement entre l'observateur et l'évaluateur l'implication est différente : pour le premier le grain de l'analyse l'emporte, pour le second un engagement dans l'action est en jeu.

2 – Les limites d'une relation de contractualisation

La situation d'entretien est très souvent décrite de façon positive, le climat de confiance s'instaure aisément avec le professeur-stagiaire. Cependant, la situation de visite conseil n'est pas aussi « tranquille », des enjeux importants traversent la relation de conseil au cours de laquelle le stagiaire sera invité à évoquer ce qu'il a vécu puis à envisager des améliorations possibles. Dans les faits, les formateurs prennent conscience du peu de temps accordé à la libre expression du stagiaire. D'une part parce que le stagiaire attend le conseil, entre dans le jeu de la co-évaluation avec le souci de saisir la parole de l'expert, d'autre part parce que l'intervention du formateur apparaît quasi naturelle et là, également, le format de la communication institutionnelle privilégie la place du conseiller. Certains formateurs prennent conscience de leur trop grande présence en début d'entretien. D'autres professionnels déclarent partir trop vite sur des points précis, s'enfermer dans un détail avant de laisser le stagiaire s'exprimer.

3 –L'absence d'une formation au dialogue formatif

De façon unanime, les formateurs regrettent de construire sur le tas une relation d'accompagnement et attendent une formation à l'entretien. Faire dire tel est l'enjeu en laissant la place à l'expression des impressions premières afin d'entrer dans un processus réflexif.

Repérer les compétences évaluatives

Si l'évaluation est le talon d'achille de la formation, si sa mise en oeuvre est toujours aussi problématique pour les formateurs, c'est en partie parce que les démarches évaluatives ont été au cœur des processus de formation et que les compétences des praticiens dans le champ de l'évaluation n'ont pas constitué une priorité. Certains référentiels de compétences professionnelles mentionnent les compétences évaluatives (Paquay 1994, Perrenoud 1999), elles sont spécifiquement identifiées depuis 2003 par Jorro. Ce travail de réfentialisation a été conduit à la suite du congrès international de l'Admée-Europe de 2001 sur la base des travaux présentés par les acteurs de la formation (formateurs, praticiens et chercheurs). Nous avons distingué cinq catégories de compétences qui renvoient aux questions du terrain de la formation. Les référentiels de compétences sont des outils indispensables dans le processus d'évaluation : ils apportent à la fois une note descriptive dans la mesure où les compétences sont renseignées par des indicateurs ainsi qu'une note prescriptive par l'effet d'attente suggéré. L'essentiel étant que le référentiel se spécifie en fonction des contextes, qu'il devienne l'objet d'un travail de réélaboration en formation avec les professionnels tout en ayant soin de préciser les cadres de références de ces systèmes de compétences.

Dans le contexte de la formation des enseignants, la professionnalité de l'évaluateur supposerait :

- **des compétences théoriques.** Le formateur serait en mesure de distinguer les grandes logiques de l'évaluation avec leurs théories sous-jacentes, et de se référer à ces éléments en cours d'action pour envisager des régulations. La connaissance théorique n'est pas une fin en soi, elle permet au praticien d'agir avec pertinence, par exemple d'approfondir une réflexion sur une démarche évaluative ou encore de penser de façon globale la mise en place d'un dispositif d'évaluation. Même si les pratiques actuelles tendent parfois au plus grand flou, l'évaluation ne s'improvise pas, ce qui suppose une formation théorique. Nombre de formateurs considèrent l'évaluation sous le prisme de la normalisation et sont soulagés de faire de l'analyse de pratiques ! Cette conception de l'évaluation réduite au contrôle entraîne des réactions de méfiance incompatibles avec l'idée d'une formation théorique solide.

- **des compétences méthodologiques.** La diversité des pratiques évaluatives est en jeu avec les compétences méthodologiques. Ainsi, les entretiens de co-évaluation en formation supposent un cadrage particulier dont les formateurs sont conscients lorsqu'ils expriment la nécessité de structurer de façon plus forte l'entretien. Dans ces remarques, il est possible de comprendre la nécessité de recourir au référentiel de compétences et de conduire un entretien autour de cette référence institutionnelle sans y être arrimé. Par ailleurs, les épreuves classiques d'examen répondent à des exigences de validité et de fiabilité des résultats obtenus, constituent autant d'actes évaluatifs dont se saisit le praticien ;

- **des compétences d'ingénierie pédagogique.** Le projet pédagogique comme le projet de formation intègrent l'évaluation. Il s'agit alors pour le praticien de définir l'objet de l'évaluation en évitant de confondre les finalités du projet avec ce qui fera l'objet de l'évaluation. Les dispositifs d'accompagnement des professeurs stagiaires peuvent faire l'objet d'une évaluation. Le déroulement de l'évaluation mérite une attention particulière : la méthode utilisée, les indicateurs retenus dans le référentiel d'évaluation, la prise en compte de plusieurs points de vue (point de vue de l'apprenant, du formateur, des apprentissages, de la vie scolaire, de l'expérience de formation) ;

- **des compétences sémiotiques.** Ces compétences révèlent les qualités d'écoute, d'observation, d'analyse du professionnel qui cherche à évaluer une situation, une activité, ou un acte professionnel. Du point de vue de l'écoute, le formateur sait l'importance du questionnement adressé aux stagiaires. Les questions ouvertes permettent un déploiement de la parole, les questions fermées apportent peu d'informations si bien que la nécessité de construire un dialogue formatif répond au souci d'accompagner le stagiaire dans ses apprentissages. Les entretiens conduits lors des visites débouchent sur une co-évaluation des compétences à développer ou des stratégies à mettre en œuvre (Allal, 2002). Les compétences sémiotiques concernent également l'écriture évaluative avec les rapports d'observation des situations sachant que toute situation est traversée par des contraintes et qu'il ne s'agit pas de porter un regard rigide sur ce qui devrait exister.

- **des compétences éthiques.** L'évaluation pose d'emblée la question du pouvoir de l'évaluateur. Cette toute puissance a été souvent dénoncée tant elle installait une relation dissymétrique entre l'évaluateur et l'évalué si bien que l'évaluation est toujours une pratique redoutée. Pourtant l'évaluation peut constituer un moment de libération quand l'évalué prend conscience de son activité et des potentialités dont il est porteur. Est-ce à dire que l'évaluation constitue une promesse d'amélioration, de développement personnel ? La réponse est évidente si l'évaluateur avance avec précaution dans le registre évaluatif, en particulier s'il distingue la personne de l'acte à évaluer. C'est ainsi, que l'évaluation prend une autre dimension plus orientée vers la valorisation des possibles et des potentialités que figée sur le

répertoire des manques à combler. Parce que l'évaluateur sait reconnaître la singularité des stagiaires par des actes qui valorisent des manières de faire différentes (pas d'homogénéité à tout prix), il renvoie une image positive de l'évaluation. L'agir évaluatif est soumis à l'aiguillon de la pensée éthique dès que l'évaluateur privilégie la relation à l'autre sachant que c'est à partir d'une attention et d'une écoute particulières que l'évaluation portera ses fruits. La prudence dont témoigne l'évaluateur relève alors d'une compétence éthique.

Quelles compétences évaluatives développer dans l'accompagnement ?

La professionnalisation revient à développer des compétences pour les mobiliser au bon moment en contexte. Il serait tout à fait possible de dire que les cinq catégories de compétences constituent des objectifs de professionnalisation. Cependant, lors des entretiens, trois d'entre elles mettent en difficultés les maîtres formateurs, parfois de façon inconsciente.

Du côté des compétences théoriques :

La confusion entre analyse et évaluation mérite d'être travaillée. Nous en avons discuté plus haut. Par ailleurs, la construction de références théoriques autour des fonctions de l'entretien d'évaluation permettrait la distinction entre la fonction de bilan et la fonction de régulation de l'action. Enfin, faire de l'évaluation c'est assumer de réfléchir non pas à un idéal inatteignable mais à l'expression d'un « souhaitable » où les modalités déontiques (en termes de critères et d'indicateurs) traversant l'acte évaluatif permettent un retour dynamique sur l'action effectuée. Le positionnement évaluatif du formateur reste fragile d'autant que les transactions identitaires entre le formateur et le professeur stagiaire semblent freiner la mise en œuvre de cette pratique tant elle renvoie un message de confrontation avec un système d'exigence et donc de validation. Cette représentation fait l'impasse sur l'idée que l'ajustement suppose l'invention d'une autre manière d'agir. La régulation est toujours prise dans l'étau du normatif alors même qu'elle recèle de l'innovation, voire de la créativité. La frilosité des formateurs est repérable lorsqu'ils parlent volontiers de « faire la synthèse » avec le stagiaire quand il s'agit de repérer et donc de valoriser les points de réussite et de décider des ajustements pour l'action future ! En effet, se dire professionnel c'est assumer de développer la fonction critique et pas seulement la fonction analytique. Les formateurs peuvent se considérer comme des amis critiques à la condition d'entrevoir la double dimension de l'activité évaluative. (Jorro, 2003, 2005)

Du côté des compétences méthodologiques :

La démarche évaluative suppose l'usage de référentiels, la communication de critères et d'indicateurs d'évaluation. L'accompagnement offrirait la possibilité de négocier ces critères et ces indicateurs dans le cheminement du professeur - stagiaire. L'intuition pragmatique (De Ketele, 1993) n'est pas de mise dans une relation de co-évaluation. La structuration de la démarche d'entretien reviendrait à baliser les points qui tournent autour de l'activité professionnelle objet de la rencontre entre le formateur et le professeur stagiaire. La démarche de référentialisation (Figari, 1994) nous semble ici particulièrement pertinente puisqu'il s'agit de co-construire avec le stagiaire des références communes et de partager des indicateurs d'évaluation, partage qui permet alors une appropriation des compétences professionnelles.

Les référentiels constituent des déclencheurs pour faire jaillir un dialogue professionnel (Paquay, 2004).

Du côté des compétences sémiotiques :

Du langage de l'évaluateur :

- Trop en dire : « mon entrée est trop rapide, trop brutale d'où un démarrage difficile pour la stagiaire... comment il peut répondre quand j'ai pris tant de place »

Cette remarque plaide en faveur du développement de la parole indicielle (Jorro, 2003) dans le dialogue, démarche qui consiste à laisser des blancs dans l'interaction et à inciter l'interlocuteur à avancer dans sa réflexion et finalement à prendre l'initiative du dialogue. Or, souvent les formateurs disent aller vers le compromis comme si le fait de poser un regard critique sur-exposait les protagonistes.

De l'écoute de l'évaluateur

- « Je me suis rendue compte que je parlais trop, que j'étais omniprésente au cours de l'entretien ..c'est la façon dont je perçois le silence, j'ai l'impression que le stagiaire est mal à l'aise, et je n'ai pas envie de le mettre mal à l'aise, j'ai envie de l'aider au maximum, du coup j'interviens trop.

La peur du silence dans la relation contractuelle place le formateur dans une position de surinvestissement.

En guise de conclusion, nous souhaitons souligner l'effet problématique de la dilution des pratiques évaluatives dans le contexte de la formation. Il ne s'agit aucunement de limiter la part de l'analyse mais de mettre en évidence une autre articulation avec la régulation des pratiques. La réflexivité intègre les deux processus (Jorro, 2005) et c'est une conception restrictive qui traverse les pratiques d'accompagnement. Sans oublier les dilemmes des praticiens, nous souhaitons établir une relation juste et équitable avec les professeurs stagiaires dans le processus de professionnalisation. L'activité évaluative serait-elle une pratique cachée, réservée à quelques initiés tandis que la majorité des acteurs tenterait de l'éviter ? Les tensions qu'elle suscite chez les acteurs ne peuvent justifier les pratiques d'évitement puisque les enjeux de développement professionnel se situent au cœur du processus de co-évaluation. Alors, en suivant les propositions de Paquay (2004), nous reprenons l'idée qu'une évaluation mobilisatrice suppose l'explicitation claire des référents de l'évaluation ainsi que le ciblage des priorités en référence aux divers aspects du métier et nous ajoutons que la fonction critique incarnée par les formateurs n'est pas une utopie !

Bibliographie

- Allal, L. (1999) Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation. In Depover, C. & Noel, B. (eds) *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. p.35-56. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (1996) Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir - analyser. in PAQUAY , ALTET, CHARLIER & PERRENOUD (eds) *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J-M. (1993) L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*.
- Figari, G. (1994) *Evaluer : quel référentiel ?* Paris : De Boeck.
- Jorro, A. (2005) Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*. (à paraître).
- Jorro, A. (2003) L'évaluateur est un autre ! in Astolfi, J-P. (ed) *Education, Formation* : Paris : ESF.
- Jorro, A. (2000) *L'enseignant et l'évaluation*. Paris : De Boeck.
- Macbeath, John (1998). I didn't know he was ill : the role of the critical friend, in: STOLL L & MYERS J. K. (éds). *No quick fixes : perspectives on schools in difficulty*. London : Falmer Press.
- Paquay, L. (2004) *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1999) *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Saussez, F., Ewen, N., Girard, J. (2001) Au cours de la pratique réflexive, la conceptualisation. *Recherche et formation*, 36, 69-87.
- Stufflebeam, D.L. (1980) *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa, NHP.